

EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS: CONSECUENCIAS PARA EL CONOCIMIENTO DE LA TEORIA Y DE LA PRACTICA EDUCATIVA Y LINEAS DE INVESTIGACION

por FERNANDO GIL CANTERO
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Hace algunos meses hemos celebrado el cuarenta aniversario de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Este interés, aunque centrado y difundido bajo la justificación que proporciona un día conmemorativo, en este caso el 10 de diciembre, es el resultado de un largo proceso en el que los derechos humanos han ido adquiriendo una gran fuerza explicativa para referirse a cuestiones tan diversas como los problemas morales, políticos, económicos, jurídicos, científicos, etc. Aquí reside una de sus más peculiares características en la actualidad: la pluralidad de sectores y actividades sociales que utilizan como referente de juicio, descripción, denuncia, etc., a los derechos humanos; y no sólo para resolver cuestiones de ámbito internacional, sino también para dirimir aspectos concretísimos de la convivencia nacional, e incluso local [1].

El alcance de su importancia puede detectarse, por otro lado, en que al tiempo que continúan constituyendo condiciones fundamentales para la práctica y el desarrollo de distintos ámbitos sociales, se van haciendo reconocibles también como metas de llegada, como posiciones optimamente recomendables de consecución.

No resta, sin embargo, que ante tan proliferado uso por gentes y sectores tan diversos, al igual que los días de mucha lluvia en los que no se ven las gotas de agua, se desdibuje su sentido, siendo entronados para justificar lo sujeto a derecho y su contrario, lo justo y lo injusto, dándoles entrada en distintas puertas según marquen los intereses indivi-

duales o colectivos y para reclamar todo tipo de acciones. Sin embargo, y aquí está el gran giro político no detectable con anterioridad, no se les muestra nunca públicamente la salida; muy al contrario, hoy más que nunca, en un uso correcto o incorrecto, se trata de ofrecer como adecuado todo progreso que parta y se dirija al reconocimiento individual de derechos en el hombre, mostrando que se quiere «llevar el centro de todas las cosas políticas al centro del hombre mismo, a la persona» [2].

Este creciente interés por los derechos humanos se ha extendido también al mundo de la educación. La bibliografía sobre el tema es cada vez más amplia y el grupo de investigadores más numeroso. A diferencia de otros temas en los que la educación era un requisito exigido posteriormente, en este caso, desde la promulgación de estos derechos, existía ya la base suficiente para emprender una reflexión conjunta entre ellos y la educación. En la Declaración, tanto en el preámbulo como en el art. 26, se considera que el medio idóneo para transmitir y promover el respeto a los derechos humanos es la «enseñanza y la educación»; en ese artículo además se reconoce a la educación como un derecho humano y se propone la finalidad general de esa educación. La preocupación permanente por este hecho a través del Consejo de Europa y la Unesco, principalmente, la creación y extensión de las Escuelas Asociadas, la publicación de materiales, celebración de congresos, seminarios, etc., han hecho posible que la educación se constituya en un medio imprescindible respecto a la promoción de los derechos humanos.

Sin embargo, el estudio teórico y la práctica educativa de estos derechos en la educación ha sobrepasado ampliamente el marco que originariamente asignaba la Declaración a la educación y a la enseñanza. Es lógico que haya sido así. La educación como fenómeno netamente cultural puede adoptar planteamientos políticos, económicos, jurídicos, técnicos, éticos, históricos, etc.: dimensiones que pueden reclamar para sí otros tantos enfoques del mismo sentido provenientes de los derechos humanos. De este modo, se establece un complejo entramado en las relaciones entre educación y derechos humanos que sobrepasa significativamente el exclusivo enfoque instructivo de su enseñanza.

Estado actual de la cuestión. Planteamientos de los problemas

En este apartado nos ocuparemos de dos temas de estudio: el referido a *la educación como un derecho humano* y a *la enseñanza de los derechos humanos*. En cada parte abordaré el estado actual más significativo de su investigación, finalizando con un comentario crítico del mismo. Ambos enfoques nos conducirán a resaltar los aspectos que consideramos más relevantes y que abordaremos en el resto del artículo.

1. La educación como un derecho humano

Desde la perspectiva de los derechos humanos, estudiar la educación como uno de ellos supone desvelar los derechos • subderechos contenidos en aquél más amplio [3]. En este enfoque lo educativo se contempla como un fenómeno político-social, que como tal exige una regulación jurídica de ordenamiento en cuanto a tres factores: los *agentes* que intervienen, el *contenido* de lo que se enseña y la *forma* en que se transmite.

Tendríamos así, con respecto al primer grupo, el estudio del «derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos», el «derecho a la educación de los sujetos disminuidos psíquicamente», el «derecho de los estudiantes y de los profesores», y finalmente, el «derecho del Estado a la regulación de la educación». En relación a los contenidos destacan las propuestas sobre «el derecho a una educación que promueva el desarrollo multicultural», «el derecho a una educación política», el derecho a una educación para el empleo o el trabajo», el derecho a la alfabetización —incluyendo para algunos la actual «alfabetización informática» [4]—. Por último, el tercer grupo de derechos o subderechos contenidos en la «educación como un derecho humano», lo constituyen los aspectos reguladores de los procedimientos usados para acceder a ese derecho y a las finalidades con que debe estar impregnado el espíritu de educar: «derecho al acceso en igualdad de oportunidades», el «derecho a una educación libre de discriminaciones», el «derecho a una educación que promueva la democracia y la paz», así como ciertas consideraciones sobre la dignidad humana en la educación en relación con la disciplina, la neutralidad, la autoridad y el castigo.

Todos estos temas de estudio son analizados bajo diferentes metodologías según la finalidad que se pretenda. Cuando la investigación es realizada o promovida por los Organismos Internacionales —tal y como ocurre preferentemente en la línea que nos ocupa—, el *método comparativo* entre países es el más utilizado. La finalidad es desvelar los factores sociales y políticos que pueden estar incidiendo directa e indirectamente en explicar la ausencia o la presencia de ciertos derechos educativos en determinados países. Un apartado específico lo constituye el estudio del derecho a la educación desde *métodos racionales-críticos* o descriptivos. En este caso se recurre al estudio independiente de los mismos y a las relaciones intrínsecas que pueden tener entre sí —igualdad de oportunidades, subvenciones económicas, derechos de los padres, etc. [5]—. Esta última vía de trabajo puede llegar a ser muy interesante porque nos descubre el sentido específico de los derechos educativos desde la consideración más amplia de la educación como un derecho humano.

En efecto, en muchas ocasiones, la generalizada y múltiple adscripción del término «derecho educativo», responde a una argucia técnico-jurídica para facilitar su inclusión en el ordenamiento legislativo del país de que se trate, más que a un estudio del carácter específicamente educativo de lo que se propone. En realidad, dicho planteamiento es la lógica respuesta a la crítica, eminentemente reivindicativa de una ausencia, de la que se procura no sólo movilizar emotiva o subjetivamente, sino sobre todo objetivizarla en términos de «justicia». Esto, con ser cierto en numerosísimas ocasiones, puede albergar en otras una manipulación o simplificación del mismo derecho humano a la educación.

Téngase en cuenta que la educación abarca en su ejercicio una gran variedad de dimensiones, que implican a su vez, a un gran número de colectivos con intereses diferentes, todos los cuales pueden partir, para justificar sus deseos, de la sólida consideración de estar reivindicando un derecho humano y no una elección antojadiza o circunstancial. Puede darse así la situación de querer justificar ciertas propuestas, como por ejemplo, la participación de todos los que lo deseen en los estudios universitarios, desde el argumento de ser un derecho educativo contenido en el derecho humano a la educación, en orden a forzar a las autoridades académicas y ministeriales a cumplir esa petición.

De este modo, estudiar los derechos educativos constituye una vía de trabajo imprescindible para poder valorar el cumplimiento del derecho humano general a la educación [6].

1.1. La educación como un derecho humano: el conocimiento de la educación

Como pedagogos nos debe interesar el estudio de la vertiente jurídica de la educación, al igual que su dimensión política o legislativa, pongamos por caso, pero no podemos prescindir del hecho de que la educación es un derecho humano. Ciertamente no hay que olvidar que sea cual sea el sentido específico que se asignen a los derechos humanos, incluido por supuesto el desarrollado para la educación, alcanzará su correcto cumplimiento cuando esos derechos estén recogidos en el ordenamiento positivo del país de que se trate. Ahora bien, resulta totalmente equivocado y lo que es peor, obstaculiza la misma comprensión de la educación, creer que el estudio de la educación como un derecho humano se agota o es lo mismo que estudiar los derechos educativos contenidos en él.

Baste observar, por ejemplo, que podemos denunciar que no se está cumpliendo el derecho a la igualdad de oportunidades en Sudáfrica si me remito a los derechos humanos, pero no podré afirmar la misma denuncia refiriéndome a los derechos educativos fundamentales con-

tenidos en su ordenamiento jurídico porque de hecho ese derecho no queda contemplado [7]. Vemos así, que no es lo mismo comprender la dimensión política de la educación desde la posibilidad de ser regulada jurídicamente por una serie de derechos, que comprender la dimensión política de la educación desde su reconocimiento como un derecho humano. En el primer caso, *la educación como sector de la realidad social, implica nuestra atención a la legislación vigente*. En el segundo, *la educación como un derecho humano, implica nuestra atención a las características de la condición humana y sus exigencias, aun cuando no estén reconocidas*.

Este enfoque de trabajo que proponemos y que retomaremos de nuevo al final del artículo, tiene como primera consecuencia más directa poder estudiar qué significa salvaguardar las decisiones profesionales de los intereses políticos dominantes, haciéndonos profundizar así en el necesario «equilibrio entre las mejores iniciativas tomadas por los políticos y aquellos intentos por intensificar la calidad que son mejor reconocidos por los profesionales que operan en el sistema» [8].

La igualdad de oportunidades, la entrada generalizada sin selección a los estudios superiores, la educación sexual, la educación religiosa y moral, la libertad de cátedra, etc., son asuntos que arraigan tanto en cuestiones técnico-educativas como en razones jurídicas. La decisión de dejar participar a los alumnos en su proceso de aprendizaje no puede entenderse sólo como una concesión de la legislación vigente que aboga por una democratización de la escuela, sino como una exigencia que implica el proceso de desarrollo humano. El derecho de los padres a elegir el proyecto de formación que desean para sus hijos, no puede entenderse exclusivamente como una concesión administrativa, sino como una exigencia del mismo desarrollo optimizador del sujeto que requiere, sobre todo en los primeros años, el bien que proviene principalmente del amor profesado hacia él, y posteriormente, una homogeneidad estimular entre lo vivido en casa y lo propuesto en la escuela.

No se trata de defender que las decisiones sobre la educación sean competencia única de los profesionales de la educación. Esta postura es escasamente mantenible en la medida que ni son los únicos que educan, ni tampoco los proyectos de formación son planteamientos unilaterales de determinación de procesos o medios adecuados, donde únicamente se requiriese a especialistas. Esos proyectos abarcan también, y sobre todo, una deliberación sobre los fines, sobre los derechos educativos que posibiliten el cumplimiento de esas finalidades; asunto que es responsabilidad conjunta de la comunidad social [9]. Ahora bien, ¿cuál es la responsabilidad del docente dentro de ese amplio y variado campo participativo de intereses, propuestas, etc.?

Parece claro que «el profesional de la educación no es un mero técnico que operativiza secuencias de intervención de medios para fines dados, sin ninguna competencia respecto a la índole pedagógica de esos fines» [10]. Ese profesional tiene una serie de obligaciones pedagógicas, de responsabilidades sobre esos fines que se cifran, tanto en establecer la pertinencia técnica de los mismos, como en reconocer también que «al pedagogo se le plantean problemas de elecciones morales genuinas que no puede resolver con su competencia técnica sino humanamente con racionalidad práxica» [11].

Si el docente no interviene como miembro único en la determinación de los fines, si tampoco es el causante de la legislación actual sobre derechos educativos reguladores de la realización de esos fines, ¿de dónde obtiene los márgenes de decisión adecuados para juzgar la índole pedagógica de esos fines y de esos derechos?

Para enjuiciar la índole pedagógica de los fines en su *dimensión técnica*, el docente tiene que apoyarse en el conocimiento pedagógico de la educación sobre las características de los procesos educativos, los contextos y la situación de los educandos. Lo que implica una transformación en la percepción de los fines. No se trata de determinar la bondad moral de los mismos, sino de hacer posible su logro.

Idéntica consecuencia tenemos cuando aplicamos lo dicho a los derechos educativos. Para enjuiciar la índole pedagógica de los derechos educativos en su dimensión técnica, hemos de transformar la percepción de los mismos. No se trata ya de dilucidar su justicia o adecuación política según la legislación vigente, sino saber hacer presente el sentido educativo o formativo que esos derechos tienen; tal y como vimos, por ejemplo, con los casos de la participación de los alumnos y el derecho de los padres a elegir el proyecto de formación que desean para sus hijos.

Ahora bien, hemos comentado antes que al profesional de la educación se le plantean también problemas de elecciones morales genuinas. En este caso, ya no se trata de hallar el mejor procedimiento técnico, ni tan siquiera la misma posibilidad de alcanzar ciertos fines. Más bien, juzgamos en principio improcedente la búsqueda o ausencia de algunos fines, o consideramos incorrectos moralmente ciertos medios o advertimos la necesidad de actuar sobre ciertos derechos educativos aunque no estén reconocidos legalmente, etc. En estos supuestos la racionalidad pedagógica sobre la índole educativa de fines, medios o derechos no es de ajuste técnico, sino de *deliberación moral*.

Desaprobar como pedagogo mi participación en un proyecto de formación en el que considero que se favorece al racismo, la manipulación o el adoctrinamiento, no es una decisión técnica (aunque la preparación

técnica puede permitirme detectar más fácilmente ese tipo de proyectos), sino una decisión valorativa del uso que debo de hacer con la técnica que domino. Ahora el conocimiento aplicado me es insuficiente porque no pretendo llegar a un cambio de estado sino valorar el mismo cambio, el fin o el derecho educativo en cuestión.

Para poder establecer correctamente tan compleja deliberación, o por lo menos para plantearla en términos adecuados, es necesario que el profesional de la educación parta de una referencia crítica superior al mismo fin, derecho educativo o medio que trata de juzgar. Pues bien, esa referencia fundamental, ampliamente consensuada, la encontramos en los derechos humanos, y más específicamente en el conocimiento que esos derechos nos proporcionan sobre el hombre.

Hoy se admite comúnmente que los derechos humanos son el horizonte crítico de la concreta regulación jurídica de los derechos contemplados en los distintos países. En consecuencia, profundizar en el conocimiento de la educación como un derecho humano ha de consistir en un análisis paralelo, pero en otro orden superior, a la investigación sobre los derechos educativos derivados de él. Ese estudio constituiría el *horizonte crítico-educativo* de estar realizando una educación auténticamente humanizadora; de que los derechos jurídicamente concretados en la regulación de la educación como sector social y político, respondan realmente a su base de origen: estar comprometidos con decisiones que resalten lo específicamente humano y personal de los sujetos.

Si los derechos humanos parten del reconocimiento de la dignidad de la condición humana, estableciendo una serie de derechos para el hombre por el mero hecho de ser hombre y no sólo ciudadano, la educación como derecho humano ha de reconocer en sus presupuestos fundamentales y como base para su desarrollo científico tal consideración sobre el hombre [12].

II. La educación sobre derechos humanos

2.1. Objetivo, métodos, contenido y significado

Un segundo grupo de cuestiones en torno al «estado actual» de la investigación sobre «educación y derechos humanos», lo constituye lo que podríamos llamar «educación sobre derechos humanos». La formalidad con que hemos tenido que expresar este nuevo enfoque de trabajo se nos impone al reconocer las múltiples interpretaciones que existen: desde los que defienden su inclusión directa y diferenciada como materia de enseñanza, hasta los que proponen basar todo el currículo es-

colar o la organización del mismo centro, en los imperativos éticos que se derivan de los derechos humanos.

Una primera aproximación que recoge en cierta forma el estado actual de la educación sobre derechos humanos es la definición, que elaborada por J. Torney-Punta aparece en *The International Encyclopedia of Education*. Este profesor elabora *cuatro objetivos* principales en la enseñanza de los derechos humanos: «hacer que los estudiantes sean conscientes de la demanda universal por los derechos humanos; tener un conocimiento básico sobre instrumentos que protegen a los derechos humanos; pensar críticamente sobre este asunto y aplicarlo en aquellos casos donde los derechos humanos han sido negados, y estimular la preocupación o avivarla por quienes han experimentado las violaciones de sus derechos» [13].

Respecto a los *procedimientos metodológicos* —mejor que «métodos»— establece tres niveles que denomina «*nacional*», «*comparativo*» e «*internacional*». En el último paso —el orden cronológico es importante— se incluiría la declaración de derechos del hombre como marco de comparación entre lo establecido en el primer y segundo nivel. En esta perspectiva, la educación sobre derechos humanos queda preferentemente incluida en la educación cívica o socio-política. Enfoque que va teniendo cada vez más seguidores, unas veces porque es la estrategia más conveniente al partir de área, materias o contenidos ya establecidos en el currículo, sin que se induzca así a una modificación del mismo al incluir un nuevo objetivo de aprendizaje [14]; y en otras ocasiones, las menos, porque realmente se justifique la relación en términos de formación, entre la educación cívica y la educación sobre derechos humanos.

Un conjunto importante de publicaciones sobre este tema proviene de Organismos Internacionales, sobre todo, del Consejo de Europa. La tendencia principal es la diversificación del tratamiento instructivo o educativo de los derechos humanos, así como la mayor consistencia pedagógica de sus planteamientos. Actualmente se tiende a diferenciar los derechos contenidos en la declaración —culturales, económicos, políticos, sociales y civiles— de los deberes, obligaciones o responsabilidades que conllevan los derechos humanos —discriminación, tolerancia, paz, igualdad, libertad, autodeterminación, etc.—. La finalidad de este procedimiento se dirige a posibilitar más fielmente el acercamiento de los derechos humanos a situaciones puntuales de la vida escolar que permitan su esclarecimiento y aplicación, puesto que se considera que el conjunto de la declaración es demasiado confuso para su utilización directa. Esta tendencia sugiere en sus últimas consecuencias como postura a tomar que la «educación sobre derechos del hombre en la escuela,

no sólo reintroduce valores, sino que impone reconsiderar la educación en términos de educación de la persona, lo que constituye actualmente una de las posibles respuestas a las profundas mutaciones sociales en curso» [15]. Lo que para alguno significa que debemos replantearnos en términos morales muchos problemas de la educación en la actualidad y analizarlos consecuentemente a la luz de los derechos humanos [16].

2.2. *La especificidad formativa de la enseñanza de los derechos humanos*

Cuando se desea dar entrada a un nuevo contenido curricular que puede desdibujar los límites de sectores de educación ya establecidos —tal puede ser el caso de los derechos humanos con respecto a la educación cívica y ética—, se suele recurrir a explicaciones de *razones totales*, entendiendo por ello, la sobregeneralización de efectos educativos conseguidos a través del nuevo contenido incluido. En nuestra opinión esto provoca una consecuencia perjudicial que daña a las mismas intenciones de las que se parte. Se tiende por lo dicho a establecer una identificación absoluta entre el logro de efectos educativos optimizadores con el conocimiento de determinados contenidos instructivos, cuando la posibilidad de lograr esos efectos tiene su origen, principalmente, en el modo con que se hace trabajar al alumno con esos contenidos. Ser tolerante, trabajar por la paz, evitar discriminaciones, etc., son efectos educativos no unilateralmente vinculables a los derechos humanos como contenido instructivo, ni incluso, matizando lo dicho, consecuencias o efectos derivados de *cualquier* práctica escolar realizada a través de esos derechos. Más adelante diferenciaremos la mera *práctica instructiva con ellos como contenido cultural* y la *práctica instructiva para ellos como objetivo educativo*.

Es necesario sustituir las razones totales referidas para especificar la enseñanza de los derechos humanos por *razones puntuales*. Los derechos humanos, efectivamente, pueden favorecer la convivencia y así para algunos en su núcleo educativo fundamental [17]. Pero la posible especificidad de los derechos humanos no se encuentra en que promuevan la convivencia, la tolerancia, etc., sino en las razones puntuales de grado que pueden presentar para explicar el sentido y conveniencia de esos objetivos educativos, ampliando por ejemplo, una estrecha formación cívica que circunscriba esos efectos apelando a razones parciales —nacionales, ideológicas, meras convenciones, etc.

Las consecuencias para la práctica educativa de este tipo de conocimiento teórico sobre la delimitación del contenido instructivo y educativo que sean los derechos humanos, son también interesantes. No es

lo mismo pedagógicamente hablando, justificar el tiempo de un nuevo contenido de aprendizaje porque se ha establecido la posibilidad de incluirlo en una serie de métodos instructivos ya utilizados, porque se ha conseguido delimitar unos conceptos específicos, porque se saben diseñar programaciones con todos sus elementos necesarios, etc., no es lo mismo, como decía, justificar un nuevo objetivo y contenido instructivo porque se consigue verificar su maleabilidad didáctica, que justificarlo porque se sabe desvelar nítidamente «que se aprende tal o cual contenido para cubrir un sector relevante de la formación humana, y no sólo para saber de él» [18]. Ni tampoco para conocer cosas con él.

En el primer caso, los derechos humanos no adquieren una especificidad formativa porque pueden terminar convirtiéndose en un mero propósito para multitud de adquisiciones instructivas y educativas. Es decir, *se practica con ellos* en orden a obtener una serie de conocimientos, hábitos, actitudes, habilidades, etc., que podrían conseguirse con otro contenido. En esta línea es muy improbable que el docente incluya a los derechos humanos en sus proyectos de formación. En el segundo caso —mostrar que ese nuevo contenido abarca una dimensión importante de formación— supone situarse en la perspectiva de dar a conocer las razones específicas que hacen exigible la presencia de los derechos humanos para valorar, como más completos, proyectos de formación humana. Es decir, *se practica para ellos* por el objetivo educativo que contienen; se moldea o ajusta la instrucción y la educación al logro del sentido específico de su mensaje.

Esa especificidad de la educación sobre derechos humanos nosotros consideramos que se encuentra en el significado que supone considerar ciertos derechos como derechos reconocidos al hombre en tanto que hombre, estableciendo así el punto de partida de esa educación en torno a la *condición humana, a la dignidad que ésta posee y al desarrollo histórico de la conciencia moral*. De este modo, la educación sobre esos derechos conviene hacerla presente en otras «educaciones» (la no discriminación, la tolerancia, la paz, el racismo, etc.) para que singularice plenamente las razones de optimización de éstas. En efecto, no es lo mismo comprender el racismo como un inconveniente para la convivencia, al modo de una propuesta técnico-jurídica de derechos, que mostrar a ese racismo como un atentado contra la dignidad esencialmente idéntica que todos tenemos, desvelando el desarrollo de la conciencia moral de los hombres a lo largo de la historia para ir descubriendo una vinculación entre todos, no ligados a la raza, ni a las creencias, ni sólo al país de nacimiento, sino una unión entre todos los hombres en virtud de su humanidad.

2.3. *La dignidad humana como idea central en la formación de actitudes hacia los derechos humanos*

Los derechos humanos pueden concebirse también como una mera declaración de categorías técnico-jurídicas, sin referencia a ningún orden o valor del que partir para dar sentido a esos derechos. Así, nuestra propuesta de que en la enseñanza de los derechos humanos y de otros derechos fundamentales, se explicita el reconocimiento de la dignidad humana, como fundamento de esos derechos, tiene como propósito descubrirnos la veraz determinación moral e histórica, y no sólo consensuada de determinados derechos.

Por otro lado, esa defensa de incidir en los fundamentos de la declaración favorece en principio dos objetivos educativos. En primer lugar, puede proporcionarnos una consistencia mayor en las actitudes y en la captación de los valores que deseamos promover, puesto que se trata en este caso, de reconocer y no sólo de otorgar valores. En segundo lugar, facilita la capacidad de pasar de un estado dominado por intereses subjetivos, espontáneos o circunstanciales respecto a determinados derechos, según el ánimo del sujeto en un momento determinado, a posiciones más objetivizadas sobre lo que es el hombre, sus necesidades y obligaciones. Impidiendo así que las circunstancias queden vaciadas de toda consideración estable sobre las personas.

La idea que vamos a exponer y que recoge conjuntamente las dos señaladas es la siguiente: la educación sobre derechos humanos tiene que centrarse en la promoción de actitudes positivas hacia los mismos, teniendo muy en cuenta que las actitudes son disposiciones, según múltiples razones y situaciones (generalmente las consideradas como beneficiosas o no para el sujeto). Mientras que lo específico de los derechos humanos es descubrir, a través de la referencia a la dignidad humana, el carácter de valor que ésta tiene y, por tanto, su dimensión normativa, que no admite en orden a una auténtica presencia de la misma, ser percibida como favorable o desfavorable según las situaciones, como así ocurre y ha ocurrido desgraciadamente.

Nuestra propuesta consiste en que se pondere más de lo que actualmente se hace en la teoría y en la práctica sobre la enseñanza de derechos humanos, la dimensión informativa acerca de la dignidad humana en orden a estabilizar más el componente de las creencias presente en toda formación de actitudes [19].

Comúnmente se admite hoy que las actitudes son predisposiciones a actuar o a valorar cualquier aspecto de la realidad en la que uno se encuentra inmerso, dándose un consenso muy amplio en que dichas disposiciones están siempre vinculadas a procesos afectivos por los cuales categorizamos nuestra conducta prevista desde posiciones de favorabi-

lidad o desfavorabilidad. El problema central y de una relevancia extraordinaria para la educación, estriba en saber hacia qué se muestran esos estados de aceptación o rechazo.

Según la «teoría de la acción razonada» o modelo actitudinal de Fishbein y Ajzen, recogida acertadamente para su aplicación pedagógica en nuestro país por Escámez y Ortega, serían los resultados de la acción en la que el sujeto se encuentra, más que la conducta misma. Esto quiere decir, que la favorabilidad o desfavorabilidad, se dirige hacia las consecuencias que se prevén como resultado de ejecutar una conducta y no a la acción misma de realizarla. En consecuencia, esto les lleva a prescribir la siguiente norma: «un sistema de valores y actitudes se mantiene mientras es capaz de provocar en el individuo el autoconcepto como competente y moral; cuando no lo es aparece un cambio en otra dimensión que satisface más adecuadamente esa autoconcepción» [20].

Esta perspectiva nos parece correcta y adecuada desde una interpretación psicosocial de la construcción del hombre. Ahora bien, respecto a la enseñanza de los derechos humanos y más específicamente a su fundamento en la referencia a la dignidad humana, en la conclusión anterior se puede desprender una consecuencia que contraría los objetivos educativos pretendidos: ¿hay que cambiar el valor presente en el reconocimiento de la dignidad humana si no conseguimos desde la docencia o como meros ciudadanos mejorar nuestro autoconcepto a través del conocimiento de ella?

En realidad, el problema puede surgir si concebimos que la totalidad del producto educativo de esta enseñanza estriba exclusivamente en la favorable disposición hacia una serie de derechos de gran rango como los derechos humanos.

Lo importante en las transgresiones de estos derechos no es que quienes las cometan tengan una actitud desfavorable hacia ellos y que con un cambio de actitudes nos aseguremos la omisión de esas violaciones. Lo importante a reconocer, por desgracia, es que esos sujetos lleguen a tener una disposición más favorable hacia las consecuencias derivadas de no velar por esos derechos en determinadas consecuencias. *No es que estén en contra de los derechos humanos sino que están más favorables hacia los efectos de no cumplirlos.* Dicho de otro modo, son muchas las razones que pueden sostener una actitud favorable hacia los derechos humanos. De lo que se trata es de exponer aquellas que faciliten el logro de una consistencia actitudinal más sólida, menos circunscrita a los vaivenes sociales que traten de suprimir o relegar los derechos humanos. En definitiva, que nadie pueda nunca mostrar una disposición favorable hacia los efectos de su omisión o violación

porque no encuentre ningún «beneficio» en las ventajas sociales (dinero, posición, etc.) que esa situación le pueda proporcionar.

Pues bien, pensamos que el reconocer el valor de la dignidad humana en la base de esos derechos es la información puntual, síntesis del sentido de esos derechos, que puede facilitar más la perdurabilidad y desarrollo de los mismos, porque muestra la determinación moral de los derechos humanos. Es decir, les dotamos de una *significación normativa* de obligaciones para cualquier hombre que nos apela a la conciencia de su cumplimiento. Damos así entrada a una visión más amplia consistente en ejercer conductas libremente elegidas que pueden beneficiar a otros, independientemente de que en una situación concreta los resultados obtenidos no me sean favorables, ni de hecho los conciba como beneficiosos. Y sin que, por tanto, se modifiquen mis actitudes porque no encuentro razón más valiosa que respetar la dignidad de cada hombre, descubriendo que «no quiero otra cosa, no puedo querer otra cosa y tampoco quiero poder otra cosa» [21].

De hecho, en el mismo modelo de actitudes de Fishbein y Ajzen, Escámez y Ortega reconocen que la «base de toda conducta está en las creencias» y ésta es «la categoría que subsume toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto» [22]. En nuestro caso, la información clave sería el valor de la dignidad humana; ésta recogería el sentido global de los derechos humanos para mostrar que son fruto, efectivamente, de un acuerdo pero no circunstancial ni «arbitrario, sino que recoge una moralidad basada en la dignidad humana, y con la pretensión de que la organización de la vida social favorezca, profundice y desarrolle esa dignidad humana» [23].

Si decimos que educamos para evitar el racismo, por ejemplo, tal objetivo es planificable instructivamente, es decir, es insertable en el mismo ejercicio de las funciones del docente. Existe un propósito educativo optimizador (el racismo no es un valor, ni avalora humanamente a quien lo defiende); se detecta un contenido definido; se pueden crear materiales, así como actividades y secuencias de presentación según puntos de partida de conocimiento, aptitudes y contexto social escolar; incluso se pueden llegar a evaluar puestas en acción de las actitudes adquiridas a través de casos simulados o reales, analizando la consistencia de las creencias base, la vulnerabilidad a las opiniones sociales, los procesos de atribución aplicados, etc. Pues bien, según lo que llevamos dicho, educar para evitar el racismo dentro de la perspectiva de los derechos humanos, consistiría en inducir en todo ese proceso el valor explicativo y el carácter moralmente comprometedor de la dignidad humana, como creencia más estable para dar razón de una posición no racista.

III. *El sentido de los derechos humanos en la teoría y la práctica educativa*

Un aspecto fundamental del estudio del tema «educación y derechos humanos» que no queda contemplado en las dos líneas de investigación presentadas, es la relación que los derechos humanos tienen con la misma educación. Ya mostramos cierto acercamiento a este punto en el desarrollo del primer apartado.

Cuando se reivindica que esos derechos estén presentes en nuestras escuelas sugiriendo que se conviertan «en el eje del proyecto educativo» [24], o cuando se propone que la organización escolar debe estar supeditada a esos derechos [25], o más específicamente, cuando se desea basar todo el currículo escolar en los imperativos éticos que se derivan de los derechos humanos, o finalmente, cuando se defiende la postura de que los derechos humanos nos hacen reconsiderar la educación en términos de educación de la persona [26], conviene observar que son planteamientos más amplios que el mero cumplimiento del derecho a la educación y que una simple estrategia para enseñarlos. Primero, porque cualquier proyecto educativo tiene la exigencia jurídica de cumplir con ciertas condiciones o requisitos legales, pero otro asunto diferente es que el horizonte de dicho proyecto se agote o quede regulado sólo por los mismos mandatos jurídicos que debe de cumplir. Ya mostramos esta posición al principio del artículo; baste añadir a lo allí dicho que una meta educativa es conseguir, precisamente, la capacidad autónoma en los alumnos para poder llegar a establecer juicios críticos sobre determinadas regulaciones jurídicas. En segundo lugar, las propuestas señaladas tampoco son reducibles a una estrategia eficaz para enseñar los derechos humanos, porque la organización de un centro o el proyecto de éste es más amplio que esa enseñanza, que la enseñanza de cualquier contenido.

Según acabamos de mostrar, mantener que los derechos humanos han de constituirse en el eje del proyecto educativo o que la organización del centro ha de supeditarse a ellos, son afirmaciones que se dirigen a reconocer la posibilidad de una presencia múltiple de los derechos humanos en la educación. Una introducción tan generalizada de los mismos que llegue a afectar al mismo proyecto del centro y a su organización. En definitiva, se reivindica su presencia porque se intuye que a través de ellos podamos llegar a decir que estamos realizando *proyectos de formación auténticamente humanizadores*. Así, la perspectiva de investigación de esta línea de trabajo se dirige a desvelar el sentido que los derechos humanos tienen en la teoría y en la práctica de la educación.

De este modo, el objeto de estudio versará sobre la misma acción educativa en tanto utilizamos el conocimiento que esos derechos pueden

proporcionarnos respecto al sentido finalista que debe tener la educación, así como a las condiciones y exigencias que la misma acción educativa conlleva a la luz de los derechos humanos.

En efecto, el conocimiento de esos derechos nos permite observar que son expresiones de valor que vincular a los hombres entre sí en virtud de su humanidad. Constituyen, en términos de derechos, una orientación de la acción humana, de autoafirmación humana de lo que el hombre es, quiere y necesita. Nos muestran que el hombre está dotado de una condición humana, de unos rasgos esenciales que le conducen a ser objeto de reconocimiento de una serie de derechos, sin los cuales su condición queda deshumanizada, sin posibilidades de despliegue y crecimiento.

Esto significa en términos educativos que en la pura dinamicidad que es el hombre, siempre en permanente construcción y nunca dado del todo, se nos descubre a través del desarrollo de la conciencia histórico-moral, que ese movimiento de crecimiento hay que entenderlo provisto de una dirección: aquella que promueve nuestra humanización.

El conocimiento de la educación es en realidad un saber sobre cosas y un saber sobre deseos. Conocer la educación es conocer los procesos y los contenidos que conforman la autoconciencia del sujeto, para que quiera-saber-desear-bien qué decisiones movilizan su ser hacia la felicidad. Esto requiere de una constante autoreferencia para dar sentido a los distintos mensajes de la realidad, pero exige también una salida al exterior para recibir mensajes. Esa necesaria salida a la realidad puede muy bien llegar a ser óptima, si entre los saberes y deseos que entran en juego, se encuentra, nos encontramos, con el descubrimiento de la identidad originariamente esencial que todos los hombres tenemos en términos de derechos.

3.1. Tres efectos de los derechos humanos en el conocimiento de la educación: la determinación de las finalidades, la educación moral y la educación multicultural

En primer lugar, al proponer una línea de autoafirmación humana responsable éticamente, están sugiriendo un modelo de hombre determinado. La línea de humanización expresada en los derechos humanos es un conocimiento logrado históricamente, que parte y se dirige a la consideración de todas las personas de la tierra como sujetos de derechos por el hecho de ser hombres. Dicha propuesta no pertenece, ni es adscribible unilateralmente a posición ideológica-política alguna, ni a determinada corriente filosófica, ni a una precisa visión religiosa. De este modo, parece escasamente razonable seguir argumentando la inexistencia de un mínimo conocimiento humanizador de la persona.

Pedagógicamente supone tener ya un punto estable de discusión para cuando se debaten las finalidades generales de la educación; poseer una fuente de referencia para legitimizar o deslegitimizar proyectos y medios de formación, y finalmente, colabora a precisar una comprensión determinada de la acción de educar.

En efecto, reconocer la existencia de unas determinaciones o inclinaciones en los procesos de humanización, supone concebir que educar es «dar forma a lo ya formado, no en cuanto formado, sino en cuanto incompletamente formado» [27]. Lo que significa que *la finalidad última de las acciones formativas es la condición humana del educando*.

Por supuesto, es sumamente complejo detallar en concreto el alcance de nuestra afirmación. No obstante, tiene una serie de consecuencias inmediatas de relevante interés. La posibilidad de detectar como educativo para el sujeto un efecto no previsto, o el hecho mismo de llegar a valorar positivamente las razones aducidas por el educando para oponerse al proyecto de formación que se pretendía para él, sólo es posible si el profesional de la educación se siente comprometido técnica y moralmente más con el mismo alumno que con los intereses personales y profesionales que tenga hacia cierta visión de la vida. Al añadir a la condición circunstancial de educando la consideración de fin, el centro de los intereses profesionales no residirá sólo en la destreza técnica que demuestra para lograr un nuevo miembro de un proyecto social determinado, ni tampoco en la calidad o excelencia misma que efectivamente pueda percibir en ese proyecto.

Un segundo temor muy generalizado en la práctica educativa y al que pueden contribuir los derechos humanos para su correcta solución, es el referido al contenido de la educación moral, así como las relaciones de la formación cívico-social con la educación ética.

Los derechos humanos son un logro extraordinario de la humanidad. Como contenido moral establecido y ampliamente admitido, pueden constituirse en un punto básico de referencia para el entrenamiento en las habilidades implicadas en el juicio moral, superando así el limitado enfoque de una educación moral meramente formal.

En realidad, en los procesos de educación, con intencionalidad de formación moral o no, se hace siempre presente una *ética normativa*, todo lo implícita que se quiera, pero hecha realidad en multitud de aspectos. En consecuencia, cuando se procura controlar técnicamente todo esto para evitar una disparidad de criterios en el proporcionamiento del conocimiento y de la experiencia moral, pedagógicamente se tiende a defender la opción de los valores superiores plasmados por consenso en la Constitución, así como la consiguiente concreción y pon-

deración que determine la comunidad social implicada en el proyecto escolar.

Puesto que con este planteamiento ya se asume directamente una heteronomía respecto a los valores sociales, el procedimiento seguido para salvaguardar la deseada autonomía decisoria de los sujetos, es incidir en que esa asimilación sea un proceso crítico, libremente asumido, pero no adoctrinante, ni meramente reproductivo.

Pues bien, no hay sentido crítico allí donde se desconoce la búsqueda que subyace en los valores sociales o derechos fundamentales que se defienden, salvo la mera obediencia ciega a lo ya estipulado. No cabe razonablemente sostener la posibilidad de un saber plenamente asumido si no es capaz de dar cuenta de su origen. Si se desvincula la educación cívica de la reflexión ética, como parece desprenderse del proyecto de reforma, estaremos cometiendo el error de atender exclusivamente a la vertiente social de la adquisición de pautas de comportamiento, sin más horizonte crítico que los mismos valores o derechos fundamentales propuestos.

No es lo mismo que el proceso educativo encaminado a una formación cívico-democrática sea considerado sólo como una secuencia de aprendizaje de categorías técnico-jurídicas, a que además añadamos a lo anterior, una valoración moral de lo defendido. Solamente ampliando nuestra visión de la realidad en este sentido «sería legítimo y correcto denunciar como ejemplos de violación de los derechos humanos, los crímenes de la Alemania Nazi, el apartheid de Sudáfrica o la negación de las libertades políticas y sindicales en Chile o Polonia... pero carece de sentido hacerlo apelando a los derechos fundamentales ya que ninguno de estos sistemas políticos reconocía o reconoce en su ordenamiento jurídico tales derechos» [28].

Un tercer efecto del conocimiento de los derechos humanos en la educación, es el referido a las cuestiones relacionadas con la educación multicultural, la animación sociocultural, el desarrollo comunitario, y todas esas metodologías, educaciones o propósitos que tienen como intención general incrementar la conciencia social sobre valores comunitarios propios.

Uno de los aspectos más debatidos y que constituye el núcleo gordiano de las planificaciones de estos proyectos, es el carácter relativo o no de los valores culturales, la superioridad o no de una cultura sobre otras, el equilibrio entre desarrollar lo culturalmente propio y asumir conquistas ajenas, etc. El recurso fundamental de estas cuestiones a partir de los derechos humanos configura un problema aún mayor en tanto que para algunos, estos derechos no son más que una creación del espíritu occidental y como tal, resulta descontextualizado y hasta impe-

rialista generalizar esos derechos a otros significados existentes sobre el hombre en distintas culturas.

Si se considera en su justa medida el significado último de los derechos humanos, que es en definitiva reparar en el carácter universal del derecho de ser hombre, entonces hay que evitar los «etnocentrismos pasivos o ciertos escepticismos etnocéntricos» [29].

3.2. *La presencia múltiple de los derechos humanos en la educación: ¿contingencia o necesidad?*

Según lo que llevamos dicho a lo largo de este trabajo, parece claro que los derechos humanos tienen una presencia múltiple en la educación. Pueden ser una materia curricular independiente; pueden ser un medio para el desarrollo de otros contenidos instructivos —piénsese, por ejemplo, en la historia, en la ética, etc.—; pueden constituirse en fines de la enseñanza o, como hemos visto, en un horizonte crítico para establecer qué finalidades debe tener la educación; pueden ser también un fundamento jurídico para legitimizar o no los derechos contenidos en la acción de educar; pueden constituir un contenido moral básico para deslegitimar proyectos de formación o la utilización de ciertos medios; pueden facilitar una comprensión determinada de la misma acción de educar, etc.

Hasta este momento nos hemos ocupado de dos tipos de problemas. Por un lado, se han abordado algunos de los puntos concretos de esa presencia múltiple de los derechos humanos en la educación. Por otro, y derivado de lo anterior, se ha tratado de argumentar a través de esos casos concretos de vinculación, que la detectada presencia múltiple de los derechos humanos en la acción educativa no es casual, contingente o relativa, sino necesaria. Necesaria porque los derechos humanos, el mensaje que contienen, se hace exigible en la educación para adjetivar de auténticamente humanizadores a los proyectos de formación. Los derechos humanos constituyen un horizonte crítico sobre la acción del hombre, nos desvelan un conocimiento acumulado sobre lo que es el hombre, de lo que requiere para humanizarse. La educación es un derecho humano, y como tal tiene que recoger en sí misma esa idea sobre el hombre, constituyéndose en el horizonte crítico educativo que facilite la deliberación sobre las finalidades de la educación, sobre la legitimidad de los medios, sobre el sentido de los derechos educativos, etc.

Ahora bien, por muy esencial que sea la vinculación detectada entre derechos humanos y educación, a nosotros nos ha interesado que las razones apuntadas sobre esa unión tengan una cierta argumentación pedagógica o racionalidad educativa. De hecho éste es el nivel de análisis que propiamente nos corresponde. En consecuencia, cuando nos preguntamos «qué es lo que tienen los derechos humanos para tener

una presencia múltiple en la educación», la investigación no debe finalizar en los derechos humanos sino en la educación, tal y como hemos intentado desarrollar en este trabajo.

Sin abordar mínimamente este tipo de consideraciones, al único conocimiento que se llega (no es poco), es a conocer a los derechos humanos en sus características más singulares y, por tanto, aplicables o vinculables a cualquier actividad humana. El paso posterior, ha de consistir en detectar en esos caracteres propios de los derechos humanos una vinculación específica con la actividad humana de educar. Dicho de otro modo, los derechos humanos siempre van a establecer un sector de intersección con cualquier actividad que escojamos, política o no, por el mismo rango que tienen. A nosotros nos ha interesado desvelar esa intersección o vinculación cuando la actividad es la educación, el hombre en tanto que educando, los fines en tanto que educativos, los derechos en tanto que derechos educativos, etc.

Cuando se desea generalizar la presencia de los derechos humanos en la educación, la mejor vía es hacer ver que esos derechos hacen exigible su presencia en ésta. Entiéndase bien que no me estoy refiriendo sólo a la presencia de los derechos humanos en la educación, tal y como pueden estarlo y lo están en cualquier actividad humana; me estoy refiriendo a la *exigencia* de su presencia. Esto significa desvelar razones desde los derechos humanos que afecten a la comprensión de lo que ha de ser la acción educativa. De hecho, saber mostrar con claridad este propósito facilitaría su deseada permanencia más allá del día conmemorativo, porque estaríamos haciendo de los derechos humanos un elemento para entender a la misma educación.

Uno de los procedimientos que hemos usado para ello ha sido encuadrar el proyecto de humanización en que consiste la educación, dentro del proyecto de humanización que nos desvelan los derechos humanos. La educación tiene como fin la autorrealización, es decir, el desarrollo de la condición humana. Los derechos humanos tienen como un propósito mostrarnos los deberes éticos que conlleva esa autorrealización. De este modo, el *significado pedagógico* de los derechos humanos es que son derechos, libertades y deberes que el hombre necesita para realizarse como hombre, esto es, que son en realidad deberes éticos de realización personal, de autoafirmación humana.

Dirección del autor: Fernando Gil Cantero. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 5.VI.1989.

NOTAS

- [1] «La protección de los derechos humanos se extiende a las comunidades jurídicas (familia, corporaciones, entidades políticas estatales o de sentido universal) y, además, a los grupos minoritarios (grupos nacionales, étnicos, religiosos, etc., dentro de un Estado y Estados débiles, subdesarrollados, etc., dentro de la Comunidad internacional). En suma, los derechos del hombre, que fueron derechos *subjetivos de autodeterminación del individuo*, son ahora también *derechos de autodeterminación de los entes colectivos*» CASTÁN TOBEÑAS, J. (1985) *Los derechos del hombre*, pp. 14-15 (Madrid, Reus). La cursiva es del mismo autor.
- [2] ROUGEMONT, D. DE (1977) *Pensar con las manos. Sobre las ruinas de una cultura burguesa*, p. 283 (Madrid, E.M.E.S.A.).
- [3] RAY, D. y BERNSTEIN TARROW, N. (1987) Human rights and education: an overview, pp. 3-16, en BERNSTEIN TARROW, N. (ed.) *Human rights and education* (Oxford, Pergamon Press).
- [4] VANDENBERG, D. (1983) *Human rights in education*, pp. 11-13 (New York, Philosophical Library).
- [5] JOVER, G. (1988) El derecho a la educación en los textos internacionales de derechos humanos. *Revista Española de Pedagogía*, XLVI:180, mayo-agosto, pp. 281-304.
- [6] «El Derecho a la educación conlleva una idea inicial de ordenación, de acomodación de la educación a un sistema de normas imperativas sociales. El Derecho educativo es con toda evidencia normatividad educativa social: algo normativo, un conjunto de normas de naturaleza social; a fin de cuentas todo Derecho, por el hecho de serlo, supone un conjunto de normas que organizan la vida del hombre en convivencia con los demás, un marco de comportamientos humanos, cristalizados en normas, que se establecen como modelos de comportamiento para organizar una determinada convivencia social.» MEDINA, R. (1985) El derecho a la educación, pp. 36-37, *Aula Abierta*, 43.
- [7] Los derechos fundamentales «sólo describen el conjunto de derechos y libertades jurídicas e institucionalmente reconocidos y garantizados por el derecho positivo». Los derechos humanos «aúnan a su significación descriptiva de aquellos derechos y libertades reconocidos en las Declaraciones internacionales, una connotación prescriptiva o deontológica, al abarcar también aquellas exigencias más radicalmente vinculadas al sistema de necesidades humanas, y que debiendo ser objeto de positivación no lo han sido». PÉREZ LUÑO, A. E. (1986) *Los derechos fundamentales*, pp. 46-48 (Madrid, Tecnos).
- [8] MYRON ATKIN, J. (1985) Changing our thinking about educational change, p. 638, en BUNZEL, J. H. (ed.) *Challenge to american schools: the case for standards and values* (Oxford, Oxford University Press).
- [9] «La determinación del currículo debe realizarse contando con todas las partes directamente implicadas, como son los padres, los alumnos y los profesores, sin perjuicio de que el Estado, a través del poder legislativo —elegido por todos los ciudadanos— pueda fijar algunos criterios básicos, tanto por la necesidad de favorecer un sentimiento de pertenencia a la nación y un conocimiento de las instituciones políticas que rigen la vida común, como por la conveniencia de tomar las medidas del caso que hagan posible el traslado de los alumnos de uno a otro centro.» IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1987) El problema del contenido del currículo: un primer acercamiento desde la Filosofía de la Educación, p. 16, en SARRAMONA, J. (ed.) *Curriculum y Educación* (Barcelona, CEAC).
- [10] TOURINÁN, J. M. (1987) *Teoría de la educación. La Educación como objeto de conocimiento*, p. 160 (Madrid, Anaya).
- [11] *Ibid.*, p. 172.

- [12] «Elaborar el concepto de educación es ver con exactitud y coherencia cada vez mayores —ver de modo progresivamente válido— cuáles son los criterios para que en las múltiples e irrepetibles situaciones de la vida personal e interhumana se descubra, de forma concreta, cómo puede y debe el hombre desplegar, en auténtica realización de sí mismo lo que le define y le constituye.» CASTAÑE, J. (1981) El concepto de educación como desarrollo intencional perfecto, p. 167, *Revista Española de Pedagogía*, XXXIX:153, julio-septiembre.
- [13] TORNEY-PUNTA, J. (1985) *Human rights education*, p. 2.346, en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (ed.) *The International Encyclopedia of Education*, vol. 4.
- [14] HAHN, C. L. (1985) Human rights: an essential part of the social studies curriculum, *Social Education*, september, pp. 480-483; NON GOVERNAMENTAL ORGANIZATIONS-UNESCO (1987) Enseigner les droits de l'homme: le rôle spécifique des organisations d'enseignants, *Transnational Associations*, n. 6, pp. 359-361.
- [15] ABDALLAH, M. (1989) Elements pour une problematique, pp. 11-12, en CONSEIL DE L'EUROPE. 40^e Séminaire du Conseil de L'Europe pour enseignants sur l'éducation aux droits de l'homme dans les écoles pré-elementaires (Strasbourg, Conseil de L'Europe)
- [16] «Los problemas éticos de la práctica educativa deberían por lo tanto ser razonados a través de la máxima objetividad posible. Esto significa que las cuestiones pedagógicas podrían ser consideradas como cuestiones morales y razonadas mediante términos de obligaciones universales expresadas como derechos humanos.» VANDENBERG, D. o.c., p. 55.
- [17] STARKEY, H. (1984) *Symposium on Human rights education in schools in Western Europe*, p. 5 (Strasbourg, Council of Europe).
- [18] CASTILLEJO, J. L. (1987) Investigación y acción educativa: un modelo de integración de la teoría y la praxis, p. 13, en VARIOS *Investigación educativa y práctica escolar* (Madrid, Santillana).
- [19] En realidad, sugerir un incremento en las reflexiones sobre la dignidad humana, constituye una petición más amplia que la propuesta. Como ya hemos indicado en la primera parte y volveremos a desarrollar al final del artículo, es un tema de estudio importante para toda la educación y no sólo para la enseñanza específica de los derechos humanos. Un interesante ejemplo lo constituye la ponencia presentada por el profesor Ibáñez-Martín al Congreso Internacional de Filosofía de la Educación de la U.N.E.D. Bajo el título «Política del currículo y dignidad humana» expone una estructura esencial del currículo desde el significado de la dignidad humana, Madrid 23-26, noviembre, 1988 (en prensa).
- [20] ESCÁMEZ, J. y MARTÍNEZ, F. (1987) Actitudes de los agentes educativos ante la informática, p. 86 en VÁZQUEZ, G. (ed.) *Educación para el siglo XXI. Criterios de evaluación para el uso de la informática educativa* (Madrid, Fundesco). También en ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*, p. 115 (Valencia, NAU Llibres).
- [21] SPAEMANN, R. (1987) *Ética: cuestiones fundamentales*, p. 91 (Pamplona, Eunsas).
- [22] ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986) o.c., p. 44 y 40 respectivamente.
- [23] PECES BARBA, G. (1986) *Los valores superiores*, p. 112 (Madrid, Tecnos).
- [24] GARCÍA MORIYON, F. (1988) *Los derechos humanos en la enseñanza*, p. 3, *Comunidad Escolar*, 7 diciembre.
- [25] SOLER ROCA, M. (1988) Derechos humanos y educación, p. 14, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 164, noviembre.
- [26] Vid. nota 17.
- [27] ALTAREJOS, F. (1983) *Educación y Felicidad*, p. 17 (Pamplona, Eunsas).
- [28] PÉREZ LUÑO, A. E. (1986) o.c., p. 48.

- [29] «Llamo etnocentrismo pasivo a la convicción de que hay valores deseables en los regímenes políticos occidentales pero que no son propios de otras regiones y otros pueblos menos afortunados o más peculiares. Los etnocentristas pasivos son, por ejemplo, celosos defensores de la libertad de expresión en su país, pero la consideran un lujo innecesario en otros; quieren un gobierno civil elegido democráticamente y que pueda ser depuesto del mismo modo, pero consideran que hay latitudes en los que una junta de comandantes triunfadores en una insurrección pueden dar lugar con su autoperpetuación por las armas a un régimen político adecuado para aquellas gentes, etc. Los excépticos etnocéntricos sostienen la asombrosa convicción de que no hay posibilidad de juzgar desde el punto de vista de lo deseable y razonable a ningún grupo al que no se pertenece: el régimen de castas o la lapidación de adúlteras son creaciones espontáneas del espíritu humano tan dignas de respeto o al menos tan inabordables a una crítica objetiva como el sufragio censatorio o la instrucción pública obligatoria. Para ellos, la mayor forma de deferencia que puede otorgarse al prójimo es tratarle como si perteneciera a otra especie o acabara de llegar a otro planeta.» SAVATER, F. (1988) *Ética como amor propio*, pp. 187-188 (Madrid, Mondadori).

BIBLIOGRAFIA

- BORELLI, M. (1983) Human rights and a methodology for peace. *International Review of Education*, special issue: the debate on education for peace, 29:3, 403-408.
- CASTROCID, B. DE (1982) *El reconocimiento de los derechos humanos* (Madrid, Tecnos).
- COTTA, S. (1987) *El derecho en la existencia humana* (Pamplona, Eunsu).
- COUNCIL OF EUROPE (1985) *Recommendation No. R(85) 7 of the committee of ministers to member states on teaching and learning about human rights in schools* (Strasbourg, Council of Europe).
- (1985) *Council of Europe teacher's seminar on human rights education in primary schools* (Strasbourg, Council of Europe).
- (1985) *Teachers' course on teaching and learning about human rights in schools* (Strasbourg, Council of Europe).
- (1987) *Human rights education in schools* (Strasbourg, Council of Europe).
- (1988) *European teacher's seminar on human rights education in a global perspective* (Strasbourg, Council of Europe).
- EYMAR, C. (1987) *Karl Marx, crítico de los derechos humanos* (Madrid, Tecnos).
- GARCÍA, F. (1983) *Enseñar los derechos humanos. Textos fundamentales* (Madrid, Zero).
- GARZON, E. (1985) (comp.) *Derecho y filosofía* (Barcelona, Alfa).
- GEWIRTH, A. (1982) *Human rights. Essays on justification and application* (Chicago, The University of Chicago Press).
- HEATER, D. (1984) *Human rights education in schools: concepts, attitudes and skills* (Strasbourg, Council of Europe).
- HERRERA, J. (1985) A propósito de la fundamentación de los derechos humanos y de la interpretación de los derechos fundamentales, *Revista de Estudios Políticos*, 45, mayo-junio, pp. 177-212.
- HERVADA, J. (1982) Problemas que una nota esencial de los derechos humanos plantea a la filosofía del derecho, *Persona y Derecho*, 9, pp. 243-256.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE (1987) *Education aux droits de l'homme* (Paris, I.N.R.P., Département des didactiques et enseignements généraux).

- KALINOWSKI, G. (1975) *Lógica del discurso normativo* (Madrid, Tecnos).
- MAGSINO, R. F. (1986) Human rights, fair treatment and funding of private schools in Canada, *Canada Journal of Education*, 11:3, pp. 245-263.
- MARITAIN, J. (1983) *El hombre y el Estado* (Madrid, Encuentro).
- M.E.C. (1987) *Proyecto para la reforma de la enseñanza* (Madrid, M.E.C.).
- MEDINA, R. (1986) Educación moral y comportamiento cívico-político, *Revista Española de Pedagogía*, XLIV:173, julio-septiembre, pp. 315-338.
- MILNE, A. J. (1988) *Human rights and human diversity. An essay in the philosophy of human rights* (New York, University of New York Press).
- NICKEL, J. W. (1987) *Making sense of human rights. Philosophical reflections on the Universal Declaration of Human Rights* (London, University of California Press).
- OLLERO, A. (1983) Para una teoría jurídica de los derechos humanos, *Revista de Estudios Políticos*, 35, pp. 103-122.
- O'NEIL, R. M. (1963) An approach to teaching the Bill of rights, *Teachers College Record*, 65:38, pp. 272-279.
- PÁEZ, D. y OTROS (1987) *Pensamiento individuo y sociedad. Cognición y representación social* (Madrid, Fundamentos).
- PÉREZ LUÑO, A. E. (1978) *Los derechos humanos. Significación, estatuto jurídico y sistema* (Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Anales de la Universidad Hispalense).
- RAMCHARAN, B. G. (1979) (ed.) *Human rights. Thirty years after the Universal Declaration* (London, Martinus Nijhoff).
- RODRÍGUEZ PANIAGUA, J. M. (1981) *¿Derecho natural o axiología jurídica?* (Madrid, Tecnos).
- ROSA ACOSTA, B. DE LA (1977) *Educación cívica y comprensión internacional* (Barcelona, CEAC).
- SACRISTÁN, D. (1987) El educador y los valores sociales, *Revista Española de Pedagogía*, XLV:15, enero-marzo, pp. 57-81.
- SINGH, B. R. (1986) Human rights and multicultural education, *Journal of Further and Higher Education*, 10:3, pp. 76-85.
- UNESCO (1969) *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos* (París, Unesco).
- (1980) *International Congress on the teaching of human rights* (París, Unesco).
- VIDAL, LL. (1985) *No-violencia y escuela* (Madrid, Escuela Española).
- WELLINGTON, J. J. (1986) (ed.) *Controversial issues in the curriculum* (Oxford, Brasil Blackwell).

SUMMARY: EDUCATION AND HUMAN RIGHTS: CONSEQUENCES FOR THE KNOWLEDGE OF EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE AND LINES OF RESEARCH.

Human rights have been the subject of noticeable interest in the last few years. A great part of the research effort has been addressed to the topic «Education and human rights». The two more representative working lines on this direction are critically analyzed in this paper.

In the first place, studying the education as a human right involves studying which educational rights are included in the different legislations in order to satisfy the human right to education. On the other hand, the last considerations related to human rights teaching and its peculiarity with respect to the other subjects of teaching are shown and discussed.

Finally, the author proposes a third possible way to focus the relationship between education and human rights. Noting that education is a human right,

that may consist in studying its possible consequences or effects on both, theoretical and practical knowledge of education.

KEY WORDS: Education and human rights, Human rights teaching, Educational right, Educational theory and human rights.